

地域と教育の結合 – 1970 年代の教育目標「生きる力」につながる 教育思想及び実践の系譜

Combination of Region and Education – a Trace of Educational Thought and Practice which
bounded to the Educational Objective “Ikiru Chikara (Ability for Living)” in the 1970’s

辻 直 人*

Abstract

In this article, I try to research the situation of educational movements in the 1960’s and early 1970’s in Japan. 60’s Japan is called the highly economic development period. Japan grew rapidly from the ruin caused by the Pacific War and became the 2nd economic power in the world at that time. In this situation, the policies of education were firmly influenced by the intention of commercial interests. Also the Ministry of Education in Japan tended to enforce their own control over schools and teachers. Against these changes, some private education groups like Kyoiku Kagaku Kenkyukai (Kyokaken) and Nihon Seikatsu Kyoiku Renmei (Nisseiren) tried to seek their own ideal for education. In the latter half of the 60’s, both groups recognised the difficulties and distress of local inhabitants. These people didn’t have no means to put forward their opinions. Which is why the private education groups paid attention to the region. These educational concerns led finally to hold up “Ikiru Chikara (Ability for Living)” as a slogan of Kyokaken in 1975.

キーワード：地域と教育／生活と教育／生きる力

はじめに

本紀要の前号で筆者は、近年注目されている教育目標「生きる力」の系譜について概観し、特に教育者東井義雄の教育思想の位置づけを論じた¹。また、2008 年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究費により、金森俊朗と「生きる力」を育む実践の創造に関する歴史及び現状について報告書を作成した²。「生きる力」は文部科学省の定める現行学習指導要領の大きな教育方針の柱として掲げられているが、これらの論文の中で筆者は、既に 1970 年代に民間教育運動の中で実際に「生きる力」が教育目標として掲げられ推進されていたことに触れた³。ただし、その経緯や背景については詳しく触れられなかった。そこで今回は、1960 年代から 70 年代前半にかけて見ら

れる教育上の課題を教育者たちがどう受け止めていたのか分析することで、70 年代に「生きる力」育成という教育目標が掲げられるに至るまでの 1 つの道筋を明らかにしていきたい。すなわち、60 年代から 70 年代初頭にかけての時代はどのような時代だったか、その中で国の方針としてどのような教育が志向されていたのか、教育現場としてはどのような反応を見せたのか、という流れを考察してみたい。

なお、前述の「生きる力」を提唱した民間教育団体は教育科学研究会（教科研）であるので、本論文においては主として教科研の編纂刊行している雑誌『教育』（国土社）に掲載された諸論文を中心的资料として取り上げるが、もう 1 つ独自の教育理念を持って活動していた日本生活教育連盟（日生連）の動きにも適宜着目しながら考察していくこととする。

* Naoto TSUJI

北陸学院大学短期大学部 食物栄養学科 教育者論

1. 1960年代の社会状況・教育状況

(1) 社会構造の変化

まずは1960年代という時代の特徴を概観し、その社会状況でどのような教育が当時求められていたのかを見ていくこととする。

1960年代を考える上で、高度経済成長期を抜きに語ることはできない。日本は太平洋戦争の敗戦による荒廃から立ち直り、国際競争力を高めて遂にGNP世界第二位の経済大国へと登りつめた。このような急速な発展を象徴したイベントとして、1964年の東京オリンピック開催や1970年の万国博覧会が挙げられよう。これらの国の威信をかけて行われた世界的イベントが、日本が世界へ存在感を示すきっかけとなった。

こうした経済発展は、日本の社会構造へ大きな変化をもたらした。労働力として農村部から都市部への人口移動が急速に進み、いわゆる都市化の進展が見られると同時に、出稼ぎ等で村から若者が都会へ出て行ったことによる深刻な過疎化現象が各地に見られるようになった。1950年に48.7%だった農林業従事者人口は10年後の1960年には33.7%まで落ち込む。第一次産業人口の減少と第三次産業人口の増加、こうした産業人口構造の転換が起きたのが1960年代であった。中でも専業農家が激減し、農業従事者も兼業化するということは、若い農業担い手が都市部へ流出し、結果的に生産力を低下させることにもつながったのである。一方で、1967年に公害対策基本法が制定されたように、急速な工業発展の代償として公害が問題化していくことも、大きな社会問題となった。

このような都市化の急激な進行は、教育に対する考え方にも大きな影響を及ぼした。そもそも農村部などで多くの人が暮らしていた場所では「地域」が教育の場として機能していた。親よりも地域の長老や青年会などから厳しく躰けられたという回想は少なくない⁴。しかし各地から若い世代が都市部に流出していくことで、出身地域は過疎となり、一方で都市部は隣近所づきあひもなく家族が孤立している状態、いわゆる「核家族」の問題が浮上してくる。人間関係の希薄化が進行した。広田照幸によれば、高度成長期における「経済構造の急激な変動が、旧来の村や家族のあり方を根

底からこわ」⁵し、「新中間層のみならず農村をふくめた他の広い階層に、進学を好ましいと考える価値観」を広めることとなった⁶。すなわち、村を出て都市で生活する者が増えたことで、よりよい職や地位を求めて益々わが子を上級の学校へ進学させようとする人が増えたのである。

(2) 教育政策及び実態の変化

都市人口の増加と共に進学熱が全国的に高まっていたことを先に述べたが、高度経済成長が進むにつれ、経済界が教育界に対して様々な要請をするようになっていった。特に、優秀な労働者となる人材の育成が求められた。池田勇人内閣(1960年～1964年)はいわゆる所得倍增計画に基づいて、「後期中等教育の充実」や「ハイタレントの養成」など一連の「人づくり」政策と称される教育施策を提言実行していった。1960年11月に経済審議会より答申され翌12月に閣議決定された「国民所得倍增計画」には、「人的能力の向上と科学技術の振興」と題された章が含まれている。同計画は、将来見込まれる労働者不足の解消と共に、労働力の質的向上が強く求められていると前置きした上で、以下のような主張を展開している。

現代社会経済の大きな特徴は、高い経済成長の持続と急速な科学技術の発展に支えられた技術革新時代ということである。この科学技術を十分に理解し利用し、社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度発展を維持しつづけていくには、経済政策の一環として、人的能力の向上を図る必要がある。

人的能力の向上は、国民全体の教育水準を高め、それによって、広い知識、明確な判断力、適正な価値観と実践力を身につけることによってもたらされる。これは国民経済の高い成長に対応した近代社会を形成する主体的な条件をつくりだすことを意味する。もちろん、教育水準を高めることは一朝一夕にはできないことであるから、長期的な観点に立って漸進的に推進されるべきものである。この際わが国における長期的課題は中等教育の完成である。

ここに端的に示されているように、池田内閣下

によって明示され、その後佐藤栄作内閣に変わっても引き継がれていった教育政策の根本姿勢は、国の経済発展を維持するための人材を育成することだった。中でも中等教育の整備、特に後期中等教育の充実が画策された。この動きが具体化するのには60年代後半で、文部省の諮問機関である理科教育及び産業教育審議会が「高等学校における職業教育の多様化について」という答申を1968年の8月と11月の2度提出したことで本格的に動き出している。同答申では「最近における産業経済の発展に伴う社会的要請の変化と高等学校の生徒の適性、能力、進路等に対応して職業教育のいっそうの充実をはかるため、高等学校の職業の分野を多様化していくことが望まれる」と現状の課題を指摘し、「有効に職業教育を実施するため、いっそう適切に教育課程を編成することができるようにする必要がある」こと、そのためには必修単位数を基本的な範囲にとどめ、各校において地域や学校の実情、生徒の必要に応じて適切な教育課程を編成できるようにすること、更に進路指導の一層の充実強化を図ることを提言した。当然このような動きの背景には、高等学校進学率の上昇及びいわゆる「高校全入運動」へと発展する進学競争の過熱化があった。実際に高等学校では、職業選択のためのコース制導入や、職業訓練機関との連携も図られるようになる。

進学競争の過熱化に関しては、社会的な能力主義及び学歴主義信仰の浸透と位置付けることができる。このような事態を教育学者の森昭は遺稿『人間形成原論』（1977年）の中で、「現代日本の教育情況」として、目先の成功だけを目指している「成功願望」が強い一方で、終局的な教育目標が混迷していると指摘している。すなわち、何のための教育なのか本質的に問われずに学校信仰が肥大し、教育への期待の過大に高まっている状況を憂いているのである⁷。全国一斉学力調査の実施（1961年）は、地方自治体間で学力競争に拍車をかけることになり、実際に学力一位を争った香川と愛媛では試験対策として過度な補習授業などが行われていたことが判明し、問題となった⁸。

更に、該当時期に強調された教育施策として、徳育の重視が挙げられる。既に道德の時間特設（1958年）から始まり⁹、「期待される人間像」（1968

年）では愛国心（象徴への敬愛）と同時に世界における資本主義民主主義陣営の一員としての自覚を高めることが期待されることになった。高等学校では1960年に「倫理社会」の教科新設があった。このような動きの背景には1960年の安保闘争、1968年の学園紛争と同時に、ベトナム戦争や冷戦対立におけるアメリカとの協力体制を強化したことが、教育内容にも強く影響したと考えられる。

教師を初めとする教育現場への「監視」が強まった時代でもあった。学習指導要領は1947年3月の段階では「試案」として公表され「これまでの教師用書のように、1つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではな」く、新しい教育課程を「教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれた」ものだったが、1958年からは「試案」の文字が削られた上、官報に告示し法的拘束力を持つ文書となった。更に1956年からは教育委員の任命制や教育長の文部大臣承認制になったのと同時に、教員に対する勤務評定が実施されるようになり、教育現場では大きな混乱が見られた（いわゆる勤評闘争）。

以上見てきたように、1960年代は国の教育施策も大きく変更され、経済発展や資本主義体制維持という目的のために実施されるようになってきた。このような動きに対して教育界はどのような反応をしたのだろうか。

2. 1960年代前半の教育研究動向

1960年代に見られる民間教育運動の特徴を示す用語とすれば、「教育の現代化」がまず挙げられるだろう。この用語は遠山啓が1963年に「数学教育の近代化と現代化」という論文を発表したことから広く教育関係者の間に流布するようになった¹⁰。すなわち現代化とは「論理性と抽象性を積極的にとりこんで」教育を展開する姿勢のことで、特に数学教育の場合「数とか量とか空間とかのそれ自身の体系、構造をつかまえてから、教育内容をハッキリさせてかかろう」¹¹とする教育方法を意味し、教育課程の自主編成を目指す動きも見られた。また、「60年代の教育実践の発展過程に特徴的であったことは、各地に教育研究サー

クルがつくられ、地域に根ざしつつも、教育の科学性を追求する研究成果がつぎつぎと発表されたことである」¹²とも指摘されている通り、同年代は教育の科学性も問われた時代でもあった。1960年の『教育』を見てみれば、この時代の1つの流れを象徴する特集が組まれている。東井義雄と斎藤喜博という2人の教育学者の教育観について比較検討されているのである。

東井と斎藤は雑誌『教育』No.110(1960年4月号)における「教育実践で文化をどう考えるか」という特集記事の中で、それぞれの教育実践に対する考えを展開している。同特集の冒頭で大田堯が両者の違いについて次のように指摘している¹³。すなわち「東井氏は文化の土着性に強い傾斜を示しながら、国民として共同の運命への連帯観をもったものへと子どもを、ふとらせることをめざしている」のに対し、「(斎藤氏は)より強く文化の普遍的で創造的な面に注目し、子どもが未来を開くものとして文化価値を消化する過程にアクセントをおいている」と言うのである。もう少し具体的に、両者の主張を検討してみたい。

東井義雄は「教育実践と国民文化」という観点から(このテーマについて東井は大田堯よりいただいたとしている)自らの実践の考察を始めているのであるが、東井にとって「国民とは何か」と自問自答している時、偶然にも駅で校区の年配者たちと遭遇する。彼らは団体で小豆島参り旅行に参加していたのだが、東井はふと彼らこそが「国民」だということに気付く。「弘法大師の跡を慕って小豆島に参るのを一生の楽しみに、石がき積みをし、炭を焼き、時には(中略)田の水をとめたとかとめないとかで争い、欲をし、腹をたて、ぐちを言って暮らしているこの善男善女のこと」だと。日々の暮らしを慎ましくたくましく生き抜いているこの人たちが国民なのだ、そう気付いた東井は、村の国民にとって「いま、一番必要なことは「頭をはたらかせる」「考える」ことだと」いう結論に至る。しかしその「国民」は頭を失い、「頭」を持った知識人たちが胴体を失って、胴体と頭がつながっていないことが悲劇であると指摘している。「頭は胴体を軽蔑し、胴体は頭を異質扱いをしているような状態の中には「国民文化」などというものは生れて来ない」と訴えている。

つまり、地に根を張って日々暮らしている村の人たちが真の「国民」となっておらず、中央であれこれ考えている政治家や知識人たちは地域住民のことなど考えていない。この両者が切り離された事実をどうにかしたい、というのが東井義雄の切実な願いだった。

「国民」が現に背負っている矛盾を、「他人ごと」にするのではなく、「自分のもの」として生きるような、そういう構えを育てる道こそ、ほんとうの「国民教育」の道だと考えたい。(中略)善良さをいいことにして、長い間、主体性を奪われつづけてきた日本の世の中のしくみの生んだ生き方なのであろう。・・・私たちの父祖は、「村」を「わしの村」と考えたり、「国」を「自分のもの」と考えてそのしあわせを設計するような立場には、立たせられたことがなかったために、矛盾を見る智慧が育たなかったのではないだろうか。

そう考えると、「国民」のための教育は、どうしても、子どもを教室の主人公とし、学校的主人としての立場に立たせること、「学級づくり」「学校づくり」の立場に立たせることを考えていかねばならないのではないだろうか。その考えは、もっと「国民」の現実に根を下ろして行ってもいいのではないだろうか。「教科書」の内容を生き生きと考えるだけでなく、「教科書」で自分の身のまわりを考えるとところが強調されてもいいのではないだろうか。

東井の主張は、当事者性を強く意識していると言える。つまり、国民1人1人が自覚的に社会に参加し、自分の生活を良くしようと努める一方で、他者の背負っている矛盾や苦しみを他人事とせず、自分のものと受け止め、共に社会を改善していく。つまり自分のことだけでなく、自分の属する集落・共同体をも改善させていくことこそ、日本全体を良くしていくことに他ならないということなのである。したがって、東井の教育観には「仲間づくり」、人間と人間のあたたかい結びつきからくる「共感意識」を育てることが強く意識される方向に進んでいった。主体的に人々が本音を述べることで、そしてそれが教育実践の目的となって

いくことが目指された。

私たちの感覚や感情は、おのずから、その人間の立っている「生活台」に規制されるものであるから、そういう意味で、自分の感覚のよって来るところを検討してみることは大じなこと・・・「お上」の「思召」や、何かの「イデオロギー」によって、痛いことが痛いと言えず、困ることが困ると言えないのでは困ると思う・・・大切にしなければならぬのは、自分自身の本音であり、子どもの本音であり、「国民」の本音だと思う。(中略) 子どもの心理とか生活とか、教育実践の「手段」として大切にされるのではなく、それらが「目的」として大切にされるべきではないだろうか¹⁴。

名もなき住民たち1人1人が「国民」として本音を言い合うことで、生活を向上していく。東井は1957年に『村を育てる学力』を発表して以来、徹底的に地域社会にこだわった教育者だった。しかし、その教育観が同時期に全国的に浸透したかと言えば、却ってもう1人の斎藤喜博の方が、その後の教育運動や教育研究の舞台では広く受け入れられていったと考えられる。

斎藤喜博の実践論教育論は『未来につながる学力』など群馬県の島小学校での実践記録などを通して広く教育関係者に読み継がれ影響を与え続けた。斎藤は同じく『教育』No.110(1960年4月号)において「子どもを教育すること」という論文を寄せている。その中で、「無限の可能性を子どものなかから引き出すことに本質がある。どの子どももが、持っている力を、十分に伸ばし発展させるとともに、子どものなかにもないものをも創り出させ引き出してやることこそが、教育における本質的な作業」と明言し、その上でどのように子どもの可能性を引き出すか、持論を展開している。

よく「イデオロギー」とか「生活をみつめる」とか主張するものがあるが、そういうことで子どもの認識をほんとうにかえて行くことができるとは私は思わない。こどもは、文化遺産を的確に獲得するすじみちのなかからだけ、自分の認

識を拡大深化させ、自分の可能性を十分に発揮することができるのである。(中略)

私は、子どもを教育するということは・・・既成の文化遺産を、子どもに形式的に教え込むのではなく、それをつかって、子どもが、頭と身体を十全に使って、次々と新しい認識をし、それを拡大深化されて行き、そういうことによって、どの子どももがみな、人間として持っている無限の可能性を自分の上に実現し、満足するような授業をすることだと思っている。¹⁵

つまり、生活を見つめさせることから始めるのではなく、既に伝統的に受け継がれてきた文化遺産を、子どもの生活経験をくぐらせることで理解させ、それを科学的な思考力へと発展させていく、というのである。その際大切なのは、文化遺産を既成の知識をただ教え込むのではなく、自分の認識として全身使って理解させることだと主張している。

東井と斎藤の違いは、まず自分が置かれている地域社会なり生活環境に対して当事者性を持って臨むのか、それとも既に獲得されている学問的真理や既成知識・観念を自分の経験を通して理解するのか、という点にあると言えるだろう。斎藤の方が、どの地域でも実現可能で共通して見られる、客観的でより普遍的教育観と言える。そして、斎藤の普遍性が東井の地域性を凌駕駆逐していく。既に述べたように、60年代前半は教育実践や教育研究においては現代化や科学性の問題が強調される時代だった。時代の潮流に乗ったのは斎藤だったということだろう。斎藤の教育観はその後各地の教育実践に強く影響を与え、授業論、教師論、教育論などに1つのモデルを確立していくことになる。『教育』においてはその後もしばしば斎藤喜博の授業研究が取り上げられていることから(60年代だけで5回登場する)¹⁶、その影響力の大きさが伺える。例えば1964年には無着成恭の授業実践が斎藤らとの共同研究という形で分析されている¹⁷。このような教育研究の流れが、無着を1970年の科学的実践記録『続・山びこ学校』へと向かわせたと考えられる。

逆に、土着の生き方を模索し、『村を育てる学力』を提唱した東井の教育論は、現代化という点にお

いては弱かったために、時代の流れに抗することができずに押し流されていった。東井が1975年に自らの教育について敗北宣言¹⁸をする意味は、急激な過疎化の進行する時代的流れには打ち勝てなかったことを自覚したことを意味する。

こうした科学的教育実践の研究は各地で盛んになり、日生連と関わりの深い「上越教師の会」は1962年に「生産労働と科学的認識の順次性とその実践」という研究成果を日政連の機関誌『生活教育』に発表している。彼らは自分たちの過去の実践を振り返り「いったい私達は、子供の科学的な認識を、筋道をたて、順次性にもとづいて指導してきただろうか」という課題を認識するようになる。つまり科学的思考力を系統的に、筋道を立て指導していくことの重要性をここで強調しているのである。

東井の示した「地域」を注目する視点が60年代前半は極めて弱いということは、統計でも表れている。『教育』に載った記事のうち、「地域と教育」に関連するものは1960年から65年までの間で18本だった。これは1956年から60年の33本、1966年から70年の28本、71年から75年の45本、76年から80年までの85本と比べて遥かに少ない¹⁹。いわばこの60年代前半は地域を念頭に置いた教育の「底」に当たる時期と言えよう。それだけ、地域と教育に関連する視点は同時期弱かったのであり、東井よりも斎藤という流れも頷けるものがある。

勿論、全く地域の視点がなかったわけではない。梅原利夫は、遠山啓が提案した「水道方式」をめぐる柴田義松と梅根悟の間の論争で、教科研の「科学と教育の結合」と日生連の「現実生活や経験にもとづいた教育」という根本姿勢の違いが鮮明になった²⁰と指摘している。こうした民間教育団体間の特色の詳細な相違の検討については、今後の課題としたい。

3. 60年代後半の論点・着眼点

科学性もさることながら、地域や生活がより強く意識されていくのが60年代後半と考えられる。それは、科学性や現代化を強く意識していた教科研でも顕著に見受けられる。そこで、ここでは『教育』に掲載された論文で地域と教育の関わりを強

く意識した代表的なものを取り上げて検討しておきたい。

(1) 『教育』に掲載された「地域と教育」関連論文

当時の社会全般的傾向としては、子どもを取り巻く教育現実や生活実態そのものを扱ったり見つめさせたりする実践は多くはなかった。そもそも国による教育施策がそのような方向を目指していなかった。この点について桜河内正明は学校現場で上意下達の指導が行われ、テストがあって教育がない実情がまかり通っている実態を嘆き、「日本の現実と子どもの生活を忘れた現代化・科学化であってはならない」と訴えている²¹。

同時期に地域を意識した論文が増えている背景には、60年代半ばに教科研大会で「地域と教育」分科会が設けられたことと関連していると考えられる。1968年の大田堯の論説は、1967年度の大会での同分科会報告として書かれたものである²²。同報告の中で大田は、「現代日本の地域の社会現実がもたらしている人びとの生存の権利と教育の在り方という観点」で地域と教育の問題が論じられてきたことを指摘している。確かに大田自身、敗戦後捕虜生活より帰還して地元広島本郷町で市民参加による学校を作ろうとした経験がある。彼らが生きている現実をどう捉えるか、という視点は戦後新設された社会科の根本姿勢だった。であるから、地域と教育の問題は地域における人々の生存権の拡大を目指す動きでもあったという見方は間違いではなかろう。しかし、社会科自体が地域の人たちの参加を促したり、地域の発展を目指したりする方向へは向かず、いわゆる問題解決型から系統学習へと教育方法を変更していく形で、形式的な学びに落ち着いていったことに問題があると思われる。

藤岡貞彦は、「子どものおかれた「生活現実と教育」の関連を追究する研究」が『教育』誌上で取り上げられることが稀であることを指摘し、「教育と生活の結合」が問題にされる必然に立ち戻る必要性を訴えている²³。生活教育論争と称される議論が1920年代に起きたことがあったが、その再来を狙っていることが論文副題から分かる。この訴えが引き金になったかどうかは分からない

が、確かにこれ以降、地域と教育を扱った論文は『教育』誌上で増えている。特に1970年代に入り、「地域」の教育力を再評価する言説が多く見られるようになった。

例えば、農学者石川武男は、教育施策において全く地域が不在であると述べている²⁴。石川は1973年6月に発表された教育制度検討委員会第三次報告書「日本の教育をどう改めるべきか」を読んで、「「眼高手低」（高い論で手もとが忘れられている。つまり地域や地元がない）と率直に思った」と語る。「教育は明治以来、脱農の教育であった」と指摘する石川は、現在のもりだくさんな教育内容は「農村の子どもから、生産労働を奪っている根源の1つでもある。教科に追いつくためにも、生産のお手伝いができない。手伝わせたい親もいきおい「勉強！」と子どもにいわざるをえない」、と現状を嘆いている。

また岐阜の小学校教諭であった川上康一は「かつて、農村の子どもたちには、貧しくてもいきいきとした生活があ」ったが、現代の子どもたちは「すべてのことに傍観的で自分の生活実感も、自分の立場もない綴方しか書けない」と指摘し、このような問題を打破するために学校ぐるみで「労働をとおしての教育」を始めた²⁵。具体的には、学校近くの休耕田を借りて農作物を育てる労働教育を実施したところ、子どもたちがいきいきしてきたと言う。しかも単に農作業の経験だけでなく、地域の生活や物価の問題、公害の問題など、もっと広い視野を持って学びを深めていけるようになった。この報告からは、実践を通して子どもたちの心が動き出し、意味ある学びが進展している様子が伝わってくるし、『教育』でこのような実践記録が載ること自体とても画期的なことと言えるだろう。

あるいは、岩手県のある中学校では、「地域で生きる力」を育てるために、従来の修学旅行を学習旅行へと切り換えたという事例も報告されている²⁶。同中学校で従来行われてきた修学旅行は今までは東京・日光方面への「観光旅行」だった。しかし、旅行の教育的意義・ねらいについて修学旅行検討委員会で検討した結果、「第一に、教科学習を発展させ、深化させる場であること。第二に人間の生き方を学ぶ場にあること。第三に地域

の課題を結びつけた学習の場にあること。第四に集団の組織活動を通して、集団の力を認識させ、主体的なとりくみができるようにすること」の4点に絞られた。そこで、「岩手の人々はどのように生きてき、そしてどのように生きようとしているか」というテーマを掲げて修学旅行を計画することとした。保護者から理解を得るのに苦労した点もあったようであるが、子どもたちは積極的に事前学習を進め、地元の人たちとの交流や地域の発展に向けて問題意識を高めるなど、有意義な学習旅行となったようである。できることならば学習旅行の立案段階から生徒たちが関わればなお良かったのかもしれないが、地域と教育を結びつけようとした実践としては、この辞令は注目すべき内容を含んでいる。

一方で、進行する過疎化や農村部の窮状を訴えた論文も掲載されている。清原幹雄は無着成恭の『山びこ学校』のその後や東井義雄の例を引用しつつ、「農業問題は決して農村だけの問題にとどまらない」と指摘している²⁷。

また、同じ「地域と教育」をテーマとしつつも新たな問題を提示している論文も見受けられるようになった。池田賢二は学校が荒れる問題を地域が抱える問題と結びつけて考えるようになっていく²⁸。池田の論文は京都の中学校での話だが、競争社会についていけなかった子どもたちや社会から阻害されている家庭、差別問題といった地域独自の課題や問題が、却って明らかになってきたと言える。

このように、60年代後半から70年代にかけて、『教育』においてもかなり地域と教育を意識した論文や実践報告が見られるようになった。

（2）日生連の実践

日生連は、1948年10月にコア・カリキュラム運動として始まった民間教育団体で、その名の通り生活教育、すなわち生活と教育を結びつけて、子どもが生活実態から学んでいくことを大切に考えようとしてきた団体である。発足当初は生活経験主義教育の域を出なかったため、より科学的認識を導入すべく現在の日生連という組織に1953年改組された経緯を持つ。日生連の60年代後半の実践記録としてここでは『教師誕生の記』を扱っ

てみたい。冒頭に中野光の文章が掲載されているが、ここに、基本的姿勢が示されている。

わたくしたちが「生活教育」の名のもとで志向してきた教育実践は、何より子どもを学習の主体者としてとらえ、客観的な科学・芸術の成果をその主体の意欲や関心、さらには知的発達
の法則性とかかわりで教えようとする。そのさい、子どもにとっての「生活」とは何か、ということが問題になるが、その内容は決して皮相的な現実の経験だけではなく、歴史的な意味をもったものである。(中略) 人民の生活とは、労働を中心とした生活であり、労働主体として自らが産み出したものを自らの向上のために役立たせることを希い、そのために闘う生活にほかならない。²⁹

このような姿勢で教育実践が繰り広げられてきたのだが、ここでは同書の執筆者のうち、2人を取り上げてみたい。2人とも石川県の「辺境」で教師の仕事をスタートさせた人物で、依然として窮状に苦しむ村の子どもたちと格闘した実践を経験している。

西口敏治はかつて銅山として栄えたある町にある学校に赴任し、中学校3年生13人を担任した³⁰。教師の存在を絶対的なものと感じているのか中々心を開いてくれない生徒たちを、どうか「権利意識の強い主体的な人間に育てなければならぬ」と考えて実践に取り組むようになった。生徒会活動で生徒から様々な要求を出させたり、教師主導の指導体制を生徒主導へと切り替えようと教員に働きかけたりして、教育内容の改善を図っていった。ただし、中々克服できない現実もあった。教材費のための250円をもらうのも難しい家庭、ハーモニカや注射代も出せない家庭の存在に西口は気付く。「貧乏人はつらい。学校はお金をとるところだと思えてならない」という作文を書いてくる生徒の実情に苦慮しつつも、自分たちの声を挙げていくことを一貫して指導し続けた。

西口はその後、都市部の小学校に赴任し、犀川のことを題材にした授業を行うこととなった³¹。小学3年生の子どもたちに地図で川の全長を見

せ、4つの地点を選んで景色を想像させて絵を描かせてみたところ、下流も上流も川幅や周囲の景色にほとんど変化がなく、源流付近には「ごみすてるな」と立て札さえ描かれていたと言う。「そこで、理科の学習とも並行して、自然としての川と、人間の働きかけの結果としての川とをいったん切り離して、川についてのイメージを正し、豊かにすること、その上で、人間が川にどのように働きかけ利用してきたか、その働きかけと利用の仕方が歴史とともに変わってきたことの3つをねらいとした授業を組んだ」。すると、川のイメージも大分正確になり、川がどのような人々の暮らしに役割をしているのか、理解することができたのだという。これは知的、科学的な視点で川を分析する力を育てたと言えるだろう。ところが、この授業に対し、研究指導している深沢義旻から1つの指摘を受ける。

すなわち、深沢は授業の「3つのねらい」は問題ないが、しかし子どもたちがダム開発に関わった人たちへの共感を持っていないことに疑問を持ったのである。具体的には、ダムの犠牲になって家が水のそこに沈んだ家族の気持ち、水力発電で得た電力はどこへいくのか、自分たちの暮らしとどう関わっているのか、そういった「思想」が抜けている、との指摘だった。深沢の指摘を受けて西口は、自らの実践が科学的側面に傾きすぎて、当事者の気持ちを考えることを疎かにしていたことに気付く。このように、地域に住む人たちの声を尊重し、学習する側もその声に寄り添わせる教育を目指したのが、生活教育ならではの特徴と言える。

1967年に小学校助教諭として石川県山中町に赴任した木村勝保は、たった4人の小学校で過疎の現実を見る³²。赴任早々に、1人の児童から「先生、来年はおらんのやろ」と声をかけられる。子どもたちは自分らが辺境の地に取り残されていることを感じつつ、教師は1年で交代していく現実を何年も経験してきたのだった。だから、どこか教師に対して冷めた見方をしている。「子どもたちは、教師というものをあくまでも他者として把握しなければならない状況におかれてきた」だった。そんな実態を知って、木村はこう決意する。

赴任当初、わたくしがいただいていた課題は、家を捨て山を去るということが起きてしまった地域現実、それでいて、いまなお村に残って自給自足の生活を余儀なくされている六戸の家、こうした現実をしっかりと子どもたちにとらえさせることであった。自分たちの地域で、何がどう変わったのかを敢えて考えようとし、生活にひたひたに生きる子どもや父母たちに、自分たちの生活を支えているもの、支えてきたもの、こわしてきたものなどの根っこをとらえさせ、自分たちがどう生きていったらいいのか事実で考えさせることであった。そこから、人間の尊厳を発見させ、自分たちの力で生活をみつめ、それを拓き開いていく智慧を勇気を身につけさせることだと考えていた。

木村は「地域の中で教育を考える」という課題を持って、子どもたちや地域の人たちと触れ合うを努力を重ねていく。この「地域の中で教育を考える」という発想は、学生時代に日生連の学習会（サークル）で学んだのだという。ここにも、日生連の生活者の視点、地域の視点を大事にする姿勢が見受けられる。木村は子どもたちに「生活ノート」を書かせ、普段の生活から何を考えさせ、感じさせるのか、という点に重点を置きながら指導していった。

子どもを知るんだ、子どもの生活を知るんだ、子どもが何に悩みおどろいているのか、その心をわたくしの心と結びつけるのだ、という考えではじめて「自分たちの生活を綴る」という活動の中で、子どもたちが異常なほどのエネルギーをもやし、本音をはきだしたことに、わたくしは「生活が教育する」という意味を改めて知っていったのだった。

学びの主体者である子どもが自ら感じ考えたことを言葉に表現していく。教師はその手助けをする。そのような姿勢で木村は教育実践に取り組んでいるのである。すなわち、教師主導でなく「生活による教育」を、正面から子どもと対峙して実践していったのだった。

4. 「生きる力」の提唱

1975年、教科研が掲げた活動目標は「わかることを生きる力に結びつけ、地域に根ざす国民教育の創造を」だった。この目標をめぐるシンポジウムにおいて、司会者の堀尾輝久は「今日、競争と選別の教育体制のもとで、半数の子どもをわからないままに放置し、一部の「できる子」だけを対象に、先へ先へと進む授業が一般化している」が、このような事態を見るにつれ「学校は、人間が人間らしく生きる力をつけているのか、それともその可能性を逆に奪ってはいないのか」³³と問題提起している。すなわち、「できる子」と「できない子」の差が作り出され劣等感、学習意欲と学習目的の喪失、差別意識などを産み出していること、あるいはこうした状況下で生きる目当てを失い「できない子」たちの間に広がる学校嫌い、非行、自殺といった問題が出てきていた。これらは能力主義教育の矛盾である。この事態を克服するために「わかる学習」を追求し、「わかること」を「生きる力」に結びつけようとしたのである。つまり、「学習の目的と意味をつかみ、民主的な学習主体として発達していくすじみちを明らかにする必要」があるため、このような目標を掲げたのだった³⁴。

つまり、この時期に「生きる力」が目標として掲げられた背景としては、1つには能力主義教育による競争原理の浸透、学力格差の広がりによるいわゆる「おちこぼれ」の出現と、成績上位層においても学習目的が受験進学のためとなって生活と分離していく実態がある。学ぶことが生きる目的を高めることにつながっていないのである。このような学びの形骸化が学校内の荒れにもつながっていった。そのため、「わかること」を「生きる力」につなげていくことが求められていったのである。

2つ目の背景としては、地域共同体の崩壊が挙げられるだろう。これは農村部の過疎の問題だけに限られた問題ではない。都市部の人口過密地域においても、地域と教育の問題が問われるようになっていった。例えば、戦後様々な公害が起きることにより、地域住民のより良い暮らしを求めて主権者を育てる教育が各地で取り組まれた。既に見たように、60年代初頭に東井義雄が、住民た

ちの本音を言い合う教育を目指していた。70年代に入り、「民主的な地域の形成こそが子どもの発達の土台」であると教科研が指摘しているように³⁵、地域と教育の結合が強まっていったことが「生きる力」という目標を掲げることへとつながっていったと考えられる。

まとめ

高度経済成長の中で高学歴化傾向に伴う進学競争の激化、学力調査に代表される選別意識の高揚、学力格差といった教育問題が生じていた。また都市化に伴う核家族化、人間関係の希薄化、公害の問題や、農村部における過疎化の進行と地域社会の崩壊、徳育による経済発展に適した人材育成など、教育を取り巻く社会の変化により教育が様々な要求ないし実態に対応しなければならない事態になっていた。

一方1960年代は教育実践史的に見れば現代化、科学的系統的研究及び実践の重視された時代だった。それは斎藤喜博のような普遍的教育研究の浸透に代表される。反対に東井義雄のような地域における当事者性を意識した教育実践は、教科研の動きを見る限りでは、60年代前半はまだ弱かったと言える。それが、徐々に60年代後半になって子どもたちを取り巻く生活、彼らの実感を大切にする問題意識が高まり、それに応える教育実践が見られるようになっていった。

1975年に教科研が「生きる力」を教育研究テーマとして掲げ、子どもたちの学び（分かること）が生きる力へとつながるように、という意識が見られるようになった。この時期に「生きる力」が教育目標として提唱されるに至った背景には、能力主義教育への矛盾が問われたことと同時に、地域と教育を結びつける動きがあった。地域に生きている人たちに、地域で生きていく力を育むことがこの時代の「生きる力」の育成であった。これは農村部だけを地域と限定するのではなく、都市化の進んでいる地域では競争原理に基づいた教育や非行の問題、過度の管理体制など、都市部の教育現場が抱える様々な問題が現実にはあったため、更には公害など地域での生存権を考える機会も増えたこともあり、「生きる力」の育成が求められていったのである。現在、改めて「生きる力」が

問い直されている。過去の経緯を踏まえた上で、現在の教育に本当に必要な力とは何か、見極めていく必要がある。

<注>

- 1 辻直人 2008「『生きる力』の系譜における東井義雄の位置付け」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第1号、275 - 286
- 2 辻直人、金森俊朗 2009『『生きる力』につながる教育実践創造の歴史と現状について』、2008年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究報告書
- 3 辻前掲論文、280
- 4 広田照幸 1999『日本人のしつけは衰退したか「教育する家族」のゆくえ』講談社現代新書、25 - 28
- 5 広田前掲書、96
- 6 広田前掲書、89
- 7 森昭 1977『人間形成原論』黎明書房、19
- 8 香川・愛媛「文部省学力調査問題」学術調査団報告書『『学テ教育体制』の実態と問題』、宮原誠一、丸木政臣、伊ヶ崎暁生、藤岡貞彦 1979『資料日本現代教育史』3、三省堂、286 - 289
- 9 道徳の時間特設に対するキリスト教諸学校の反応については、辻直人 2004「『道徳』特設に対するキリスト教主義学校の対応—『キリスト教学校教育』を手がかりに—」『キリスト教学校教育同盟百年史紀要』第2号、91 - 112を参照。
- 10 遠山啓 1963「数学教育の近代化と現代化」『教育』No.153、2月号
- 11 国分一太郎 1963「国語科教育では何を教えるのか」『教育』No.159、7月号
- 12 梅根悟、海老原治善、中野光 1979『資料日本教育実践史』5（1960 - 1970）、303
- 13 太田堯 1960「教育実践で文化をどう考えるか—東井・斎藤両氏の実践に触れて—」『教育』No.110、4月号、国土社、14 - 15
- 14 東井義雄 1960「教育実践と国民文化」『教育』No.110、4月号、国土社、16 - 23
- 15 斎藤喜博 1960「子どもを教育するということ」『教育』No.110、4月号、国土社、25 - 33
- 16 久富善之 2009「教育実践研究運動の性格と『教育』の位置—1960年代後半の『教育』」『教育』『教育』No.758、3月号、93
- 17 無着成恭 1964「山本有三「兄弟」の授業」及び奥田靖雄、国分一太郎、斎藤喜博、無着成恭「無着成恭「兄弟」の授業」をめぐって」『教育』No.169、4月号
- 18 辻直人 2008「『生きる力』の系譜における東井義雄の位置付け」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第1号、284
- 19 細金恒男 2009「＜地域と教育＞研究への分岐点—1970年代前半の『教育』」『教育』No.758、3月号、100
- 20 梅原利夫 2009「教科・授業研究を通じた教育本質論の模索—1960年代前半の『教育』—」『教育』

- No.758、3月号、89
- 21 桜河内正明 1965「日本の現実と子どもの生活を忘れた現代化・科学化であってはならない」『教育』No.184、6月号、67－69
- 22 大田堯 1968「地域での生存の権利と教育とのかかわりをめぐって―地域と教育」『教育』No.218、2月号別冊、110－117
- 23 藤岡貞彦 1968「日本農村の構造的変化と教育―再び三たび生活教育論争を」『教育』No.220、4月号、32－44
- 24 石川武男 1973「地域と教育の接点―教育をどう語るべきか―」『教育』No.294、10月号、6－15
- 25 川上康一 1974「かつて地域にあった教育力を学校で」『教育』No.305、8月号、39－46
- 26 有芸中学校学習旅行検討委員会「地域で生きる力を何で育てるか―地域課題を学ぶ学習旅行―」『教育』No.303、6月号、37－45
- 27 清原幹雄 1974「『山びこ学校』と農村のその後―農村と政治と教育の問題にふれて」『教育』No.309、11月号、30－35
- 28 池田賢二 1973「地域と結ぶ教育運動―集団のなかでこの変革をめざして」『教育』No.295、11月号、54－59
- 29 中野光、深沢義旻共編 1970『教師誕生の記―すべては今から』新評論、10
- 30 西口敏治 1970「廃鉱の地の子らと一年」『教師誕生の記―すべては今から』新評論、17－28
- 31 西口敏治 1970「教育における階級と民族」『教師誕生の記―すべては今から』新評論、85－98
- 32 木村勝保 1970「教育の原点はどこに」『教師誕生の記―すべては今から』新評論、28－57
- 33 堀尾輝久 1975「「わかること」と「生きる力」」『教育』別冊、No.323、11月号、20－21
- 34 教育科学研究会常任委員会 1975「地域と日本の教育改革に責任を負う教育科学の建設―教育科学研究会1975年度活動目標（案）」『教育』No.319、8月号、110
- 35 教育科学研究会常任委員会前傾文書